

Heliodor Muszyński

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie
Instytut Pedagogiczny

KOMEŃSKIEGO KONCEPCJA SZKOŁY

COMENIUS' CONCEPT OF SCHOOL

Summary: John Amos Comenius has been known to the world mostly through developing his modern principles of education. However, analyzing his works leads one to conclude, that this great pedagogue went as far as to conceptualize school not just as a place of education, but as a social institution. He was the first scholar – a humanist – who, in both his academic writing and work experience, developed the idea of adapting school to students' needs, rather than the other way around. In so doing, Comenius distanced himself from the medieval school model, prevalent at his time, also known as 'authoritarian indoctrination' and proposed his own approach, best described as a 'responsive socio-cultural induction'. Its key elements, and their departure from the dominant features in school education until then, are reflected in these three juxtapositions: mindless verbalism is replaced with experiential life learning, disempowering passivity gives way to student's activeness in multiple areas, and instead of a coercive school, this model promotes a school which is friendly and attractive to students.

Keywords: school model, school system, school theory, teaching methods

Jan Amos Komeński słusznie uznawany jest za ojca naukowej pedagogiki. Ale podnosząc wielkość i doniosłość jego twórczej myśli koncentrowano się głównie na dydaktyce. Nie bez racji zresztą, bo to, czego dokonał on w tej dziedzinie, można bez przesady przyrównywać do największych odkryć, jakie przyniosły jego czasy, żeby przywołać tutaj dokonania takich uczonych, jak poprzedzający go Galileusz czy Kopernik. Podobnie jak oni, Komeński zrewolucjonizował dotąd panujące poglądy na tę dziedzinę wiedzy o człowieku i jego świecie, jaką jest pedagogika. Jego wielkość polegała na tym, że po raz pierwszy wdarł się w nierozpoznaną dotąd dziedzinę funkcjonowania ludzkiego umysłu w toku poznawania świata i ukazał drogi jego kształtowania przez racjonalną edukację. Komeński jest pierwszym uczonym, który oparł nauczanie szkolne na wiedzy o tym, jak człowiek, zwłaszcza dorastający, a przede wszystkim dziecko, poznaje świat, a zarazem jak przyswaja sobie kulturę, co jakże trafnie obejmował mianem uczyłowienia.

Te doniosłe odkrycia wielkiego Jana Amosa przesłoniły niejako inne jego dokonania i osiągnięcia. Jest on niewątpliwie prekursorem wielu teorii, koncepcji i kierunków myślenia w dziedzinie pedagogiki i psychologii, które w nauce światowej pojawiają się dopiero po z górą dwóch stuleciach. Na ten doniosły, a pomijany przez historyków nauki, aspekt twórczości Komeńskiego starałem się zwrócić uwagę we wcześniejszych publikacjach poświęconych temu niepospolitemu umysłowi¹. W rozprawie, którą teraz przedstawiam, zamierzam zająć się jeszcze jedną dziedziną pedagogicznych poszukiwań i koncepcji, które w moim przekonaniu niezwykle odkrywczo podejmuje i rozwija twórca naukowej pedagogiki. Jest nią dziedzina, która można określić mianem pedagogiki lub nawet teorii szkoły. Także na tym polu rozwinął Komeński nowatorskie koncepcje, które w dziejach szkolnictwa pojawiły się i znalazły twórcze rozwinięcie dopiero po kilku stuleciach. Niestety, ich inspiratorskie znaczenie zostało w późniejszych dziejach myśli pedagogicznej, a w szczególności w dziejach szkolnictwa na świecie, pominięte i przemilczane z ogromną stratą – w moim głębokim przekonaniu – dla jego rozwoju. Wielki twórca naukowej pedagogiki jawi się w historii tej dyscypliny przede wszystkim jako reformator nauczania, lecz nie jako niezwykle dalekowzroczny reformator i teoretyk szkoły, jakim bez wątpienia był². Komeński od początku swej naukowej twórczości, ale także nauczycielskiej działalności, zdaje sobie doskonale sprawę z wad szkoły, jakie ona w jego czasach miała, i w swych nowatorskich koncepcjach i poczynaniach nie ogranicza się jedynie do zmiany samej metody nauczania, lecz obejmuje swą twórczą myślą całą szkołę jako instytucję społeczno-oświatową. Nie poprzestaje także, jak kilku jego ważnych poprzedników (na przykład Jan Sturm czy Vittorino da Feltre), na praktycznych próbach przebudowy szkoły z pozycji jej założyciela i kierownika (rektora). Oni byli przede wszystkim inspirowanymi przez własne odczucia, doświadczenia i marzenia twórczymi wizjonerami szkoły. Komeński natomiast jest w całym tego słowa znaczeniu jej conceptualistą i teoretykiem. Podejmuje i systematycznie rozwija refleksję nad szkołą w ogóle, nad jej społeczną funkcją, uwarunkowaniami i działaniem. Refleksje te przybierają z czasem postać pierwszej w dziejach myśli pedagogicznej próby uporządkowanej koncepcji szkoły, koncepcji, w której można się dopatrzeć pewnych tendencji teoretycznych. Spróbujmy przyjrzeć się jej nieco dokładniej.

¹ Por. Heliodor Muszyński: *Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki*, [w:] A. Konior (red.): *Jan Amos Komeński i Bracia Czeszy w 380 rocznicę przybycia do Leszna*, Leszno 2009, Wyd. Leszczyńskie Towarzystwo Kulturalne, s. 69-100); Heliodor Muszyński: *Warsztat intelektualny Jana Amosa Komeńskiego*, (w:) B. Sitarska i R. Mnich (red.): *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, Siedlce 2010, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 163-178); Heliodor Muszyński: *Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, (w:) Sitarska B. (red.): *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Siedlce 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

² Tak na przykład, w ruchu na rzecz unowocześnienia szkoły, jaki pojawia się na przełomie XIX i XX wieku, o Komeńskim wspomina się jedynie bardzo wrywkowo jako o prekursorze nauczania w oparciu o doświadczenia (Kerschensteiner, Otto), lecz nie jako o twórcy koncepcji reformy szkoły (por. np. Roehrs H.: „Die Reformpaedagogik“ Hannover 1983, Schroedel Buchverl., s. 194 lub 221).

Szkoła jako instytucja społeczna ma bogate dzieje. Zmieniała się ona z biegiem wieków pod wpływem bardzo różnych czynników. Była też przedmiotem zarówno prób reformowania jej, jak też refleksji nad nią. Zmiany, jakie przechodziła, nie były jednak nigdy wynikiem zamierzonego działania. Dokonywały się one stopniowo, pod wpływem czynników o charakterze społeczno-kulturowym. Z miejsca zabawy (*ludum*), jaką była w czasach starożytnych, zamieniała się stopniowo w instytucję coraz bardziej sformalizowaną, bezduszną „urabiającą” dorastające jednostki, w której swobodną i radosną zabawę uczniów coraz częściej zastępowała wieloraka opresja i zdogmatyzowana indoktrynacja. Szkoła stawała się coraz bardziej miejscem fizycznej i duchowej przemocy.

Ten ahumanistyczny w całym tego słowa znaczeniu model szkoły kształtował się przez całe stulecie Średniowiecza i podlegał coraz dalej idącemu skostnieniu. Wprawdzie pojawiały się tu i ówdzie głosy krytyki kierowane pod adresem wszechwładnie panującego systemu oświaty, ale po pierwsze, koncentrowały się one bardziej na społecznym funkcjonowaniu szkoły niż na jej jakości, po drugie zaś, były przez wszechwładnie panujący nad oświatą Kościół katolicki skutecznie wyciszane. Dobrą ilustracją obu tych tez były postulaty reformowania oświaty zgłaszane przez Andrzeja Frycza-Modrzewskiego. Dotyczyły one głównie kwestii opieki państwa nad oświatą, dostępu do niej, ale przede wszystkim kierunku edukacji młodzieży szlacheckiej. Jego krytyka szkoły zawarta w piątej księdze dzieła „O naprawie Rzeczypospolitej” nie dotarła w ogóle do opinii publicznej (jeśli o takiej w ogóle można w tamtych czasach mówić) wskutek konfiskaty całej księgi przez cenzurę kościelną. Pokazuje to, jak bardzo stan oświaty wiązano z zachowaniem panującego ładu społecznego.

Ukształtowana przez lata Średniowiecza szkoła długo i skutecznie broniła się przed krytyką, a tym bardziej przed próbami jej zmiany. Wprawdzie pojawiały się głosy różnych autorów podnoszące jej wady, jak choćby poglądy Ludwika Vivesa, jednak miały one charakter bądź fragmentaryczny, bądź dość powierzchowny: ich autorzy nie zajmowali się szkołą jako instytucją społeczną, którą trzeba ujmować w całokształcie jej funkcjonowania oraz zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań. Szkoła była bądź przedmiotem oceny w kategoriach aksjologicznych (jakim ideałom ma służyć) bądź też jej zadań w stosunku do państwa (jakiego człowieka ma kształtować). Te pierwsze dominowały w poglądach różnych reformatorów, którzy dostrzegali zacofanie umysłowe i opresyjny charakter szkoły, ale jego przyczyn dopatrywali się zwykle – jak Vives – w jakości nauczycieli (por. Vives 1968, s. 50 i n., a także 68 i n.). Dla polityków natomiast szkoła była zbyt mało doskonałym narzędziem utrzymywania ładu społecznego, zachowania siły państwa, a w najlepszym razie (jak to widział Frycz-Modrzewski) czynnikiem postępu i jego (państwa) rozwoju.

Komeński czyni niewątpliwie w tym sposobie widzenia szkoły zasadniczy wyłom. Dotyczy on zarówno poglądów na rolę szkoły, jak też na nią samą jako instytucję społeczną. Co się tyczy tego pierwszego aspektu, można rzecz sprowadzić do fundamentalnej tezy: dla Komeńskiego szkoła jest – jak sam powiada – „warsztatem człowieczeństwa”. To proste sformułowanie zawiera

w sobie jakże bogatą treść. Z jednej strony bowiem szkoła ma być czynnikiem podnoszenia poziomu życia zbiorowego ludzi, z drugiej zaś czynnikiem doskonalenia jakości życia jednostki ludzkiej, jej kulturowej nobilitacji.

Krytyka szkoły, jaką podejmuje Komeński, jest holistyczna – całościowa, a zarazem przemyślana, i w miarę usystematyzowana, choć niekiedy formułowana bardzo emocjonalnie. Całościowa w tym znaczeniu, że jej autorowi nie chodzi bynajmniej, jak to czyniono zwykle dotąd, o jakieś szczególne wady szkoły, które należy tak lub inaczej przewyciężyć, jednak nie naruszając zasad jej istnienia i funkcjonowania w dotychczasowej postaci. Komeńskiemu nie chodzi bynajmniej tylko o zmianę dotąd wszechwładnie panującego sposobu nauczania. W jego ocenie szkoła na przestrzeni kilku minionych wieków uległa tak daleko idącej degeneracji, że wymaga gruntownej i całościowej zmiany – jako instytucja – w jej fundamentalnych założeniach i podstawach. Dostrzega jej dehumanizację zaznaczającą się zarówno w skostniałych, niedostosowanych do umysłu ucznia treściach nauczania, jak też w sposobie jego traktowania. Współczesne mu szkoły, to nie tylko, jak powiada, „młyny i labirynty” dla dzieci i młodzieży, ale także instytucja destruktywnie oddziałująca na umysł ucznia wskutek panujących w niej przesądów i zacofaniu. W rozprawce o „szkole ludowej” pisze, że w tradycyjnym myśleniu miała być ona ośrodkiem „odpoczynku i zabawy naukowej”, tymczasem stała się miejscem „drczenia i srozenia się”. Od tych pięknych założeń, które przyświecały szkole u jej zarania odeszło się w późniejszych czasach, jak pisze „o całe niebo, tak, że w szkole nie to, co w nazwie wyrażano: nie zabawy i przyjemności, lecz więzienie i tortury istniały”, bo „nie znano innego sposobu kształcenia, bez srozenia się różg i okrucieństwa batów” („Szkoła ludowa”, s. 15).

Ale swej jakże surowej krytyki szkoły, szkoły, której głęboko destruktywny model wszechwładnie panował w jego czasach, nie ogranicza Komeński jedynie do podnoszenia jej opresyjnego, pozbawionego humanitaryzmu charakteru. Podnosi on cały szereg wad szkoły, wykazując potrzebę i konieczność już nie jej przebudowy lub reformy, ale gruntownej zmiany. Jego krytyczne spojrzenie na szkołę obejmuje najważniejsze aspekty jej zewnętrznego i wewnętrznego funkcjonowania. Podnosi więc zarówno słabości i wady szkoły jako instytucji mającej spełniać określone zadania w stosunku do społeczeństwa, jak też destrukcyjny i pozbawiony skuteczności sposób oddziaływania na ucznia.

Przede wszystkim zarzuca Komeński współczesnej mu szkole bezwartościowe treści nauczania i wychowania. Panuje w niej ciemnota, zabobony i zacofanie, zaś podawana uczniom wiedza pozbawiona jest użyteczności, obciąża umysły uczniów treściami abstrakcyjnymi, niemającymi związku z życiem, a przez to niezrozumiałymi, nadającymi się jedynie do tępego, mechanicznego wyuczania się na pamięć. Miast odwoływać się do rozumu ucznia i objaśniać mu otaczający go świat, szkoła wprowadza go w „labirynty” wiedzy zawilej, odwołującej się nie do doświadczenia, lecz bazującej na scholastycznych formułach. W ten sposób umysły uczniów wypełnia się – jak mówi autor – „pustymi dźwię-

kami słów czyjejs na wiatr rzucanej papuziej gadaniny" („Wielka dydaktyka”, s. 85).

W parze z pobawionymi wartościami treściowymi szkolnego nauczania idzie także brak porządku i systematyczności jako czynnika organizacji działalności szkoły jako całości. Komeński podnosi, że uczniom podaje się bezładnie jedynie oderwane od siebie fragmenty nieusystematyzowanej wiedzy, kolejne lekcje nie stanowią kontynuacji poprzednich, bo szkoły pracują bez jakichkolwiek programów, zaś nauczanie nie jest podporządkowane dążeniu do jakichś określonych celów. W rezultacie w szkole „uczy się, aby uczyć”, zaś uczniowie są zajęci, aby byli zajęci, „nie wiedzą, czy osiągają jakiś cel swoich trudów” („Z labiryntów szkolnych”, s. 511). Chaotyczność i brak programu w nauczaniu sprawiają, że szkoła nie określa w ogóle postępów ucznia, który wskutek tego jest w niej zagubiony, pozbawiony opieki i prowadzenia. Tak realizowane nauczanie nie uwzględnia potrzeb i możliwości umysłu ucznia, w rezultacie czego „przy tym, co umysł ludzki może pojąć w przeciągu jednego roku, trzyma się go pięć, dziesięć, i więcej lat” („Wielka dydaktyka”, s. 85).

Główne ostrze swej krytyki panującego systemu szkolnego skierowuje Jan Amos ku stosowanym w niej metodom nauczania. W nich dostrzega przede wszystkim przyczynę zacofania średniowiecznej szkoły. Jest to w pełni zrozumiałe, jeśli się zważy, że przecież właśnie sposób nauczania w największym stopniu decyduje o obliczu szkoły, a także o jej efektach. Toteż tego właśnie aspektu działalności szkoły dotyczą zasadnicze różnice zachodzące pomiędzy wszechwładnie panującym w jego czasach systemem szkolnego nauczania a jego własną wizją szkoły kształcącej, jaką rozwinął. Osią tej zupełnie zasadniczej kontrowersji jest stosunek do osoby ucznia. Komeński jest pierwszym pedagogiem, który w budowaniu wizji szkoły wychodzi od ucznia, od jego zdolności poznawania i przeżywania świata. W swych koncepcjach dydaktycznych buduje i twórczo rozwija paradygmat dostosowania szkoły do psychiki dziecka. Podejście takie jest z gruntu obce szkole, jaką zastaje. I ono właśnie decyduje o kategorycznej dezaprobatie przez niego tradycyjnego systemu szkolnego. W swoich dziełach określa go jako bezduszny i bezmyślnie okrutny, niszczący i wypaczający psychikę, a zwłaszcza intelekt ucznia. Współczesną sobie szkołę określa jako siejące postrach „miejsce kaźni umysłowej” dziecka („Wielka dydaktyka”, s. 84). Nie dość, że nauka w szkole polegała na mechanicznym powtarzaniu za nauczycielem niezrozumiałych dla ucznia tekstów, to jeszcze jako jedyną metodę skłaniania ucznia do pilności w uprawianiu tej bezmyślnej werbalistyki uznawano operowanie strachem przed nagminnie stosowanymi surowymi karami fizycznymi. Ta, jak powiada autor, „pochopność (nauczycieli) do bicia i surowości metod” pociągała za sobą nieunikniony skutek: „odstręczenie uczniów od nauczycieli i szkoły” („Pampaedia”, s. 78).

W krytyce szkolnego nauczania Komeński nie ogranicza się jedynie do samych sposobów podawania uczniom wiedzy. Nie zarzuca szkole jedynie braku dydaktycznej efektywności, lecz efektywność bezwartościową lub nawet szkodliwą. Zasadniczą słabość w dydaktycznym funkcjonowaniu szkoły autor

dostrzega nie tylko w lekceważeniu, a co więcej, gwałceniu naturalnych skłonności umysłu dziecka do poznawania świata, lecz także w dewastowaniu przez bezduszną przemoc całej emocjonalno-motywacyjnej sfery funkcjonowania jego intelektu. Komeński potępia fizyczną i psychiczną przemoc w szkolnym nauczaniu, wszechwładne operowanie groźbą i strachem, nie tylko ze względów humanitarnych, ile przede wszystkim z uwagi na to, że stosowanie takich metod jest antytezą posłannictwa szkoły: miast pobudzać umysł ucznia do rozwoju, zabija naturalną chęć zdobywania wiedzy „wszczepiając odrazę i niechęć” („Wielka dydaktyka”, s. 271).

Komeński dostrzega także inne funkcje szkoły, zaniebdywane przez szkołę średniowieczną. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim funkcję wychowawczą. W tradycyjnej szkole nie była ona ani w poglądach na zadania szkoły, ani też w praktyce jej działalności w ogóle wyróżniana. Obowiązywało prymitywne założenie, że szkoła kształtuje ucznia całościowo, a dzieje się to w jednym toku, jaki dopuszczano i nągminnie stosowano, a mianowicie w werbalnym przekazie tekstów zawierających zarazem wartości poznawcze i zalecających pożądane cnoty. Toteż nie było w niej miejsca na namysł nad oddzielnym kształtowaniem cech umysłu i zalet charakteru ucznia. Komeński jest pierwszym pedagogiem, który dostrzega odrębność dyspozycji umysłowych i wolicjonalno-emocjonalnych ucznia i zarzuca szkole tradycyjnej zaniebdywanie tych ostatnich. W szkołach zaniebdywano zaszczepianie w duszach uczniów bogobożności i moralności. O te cechy uczniów – pisze – mniej dbano, w rezultacie czego „zamiast natury nagiętej do cnót, wynosili stamtąd jedynie pozorną gładkość obyczajów”. Wychowankom takich szkół, „kształconych tak długo w naukach języków i sztuk”, brakowało cnót „umiarkowania, czystości, pokory, ludzkości, powagi, cierpliwości czy wstrzemięźliwości”, a wszystko dlatego, że „w szkołach nie poruszało się nigdy zagadnienia dobrych obyczajów w życiu” („Wielka dydaktyka”, s. 84).

Reasumując, dokonywana przez Komeńskiego krytyka współczesnej mu szkoły jest wnikliwa i wszechstronna, a jednocześnie surowa. Autor nie dostrzega niczego, co w jej obrazie zasługiwałoby na uznanie i zrozumienie. Krytyka ta prowadzi go jednoznacznie do wniosku o konieczności gruntownej zmiany zarówno samej instytucji szkoły, jak też całego panującego systemu szkolnej oświaty.

Rozważając koncepcję szkoły Jana Amosa Kmeńskiego, warto najpierw przyrzeć się temu, na jakich podstawach on tę koncepcję buduje i rozwija. Pedagog różni się w zasadniczy sposób od swoich dość licznych poprzedników – reformatorów szkoły. Oni byli bez żadnego wyjątku raczej natchnionymi wizjonerami szkoły niż jej racjonalnymi projektantami. Obraz szkoły, jaki rozwijali w swej wyobraźni, wywodzili zwykle z osobistych doświadczeń i obserwacji. Jeśli zdobywali się na słowne ich rozwinięcie lub uzasadnienie, to dokonywali tego w charakterystyczny dla pedagogiki przednaukowej sposób: przez ogólną refleksję odwołującą się do argumentacji filozoficznej, moralnej lub religijnej.

Komeński jest pierwszym pedagogiem, który odważnie i radykalnie wykracza poza takie ramy wizjonerstwa i uprawiania dywagacji dotyczących szko-

ły i jej funkcjonowania. Miejsce mniej lub bardziej dokładnie sformułowanych, bądź też wprowadzanych w życie wizji szkoły zastępuje Komeński rozwiniętym i uporządkowanym systemem twierdzeń, które w całości pełni zasługują na miano pierwszej w dziejach pedagogiki próby sformułowania teorii szkoły. Miano to znajduje pełne uzasadnienie, jeśli sięgniemy do współczesnych opracowań z tej dziedziny. Dla przykładu odwołajmy się do jednego z bardziej dojrzałych dzieł poświęconych tej dziedzinie pedagogiki, a mianowicie opublikowanej w 1980 roku pracy Helmuta Fenda pt. „Theorie der Schule”. Praca ta zawiera obszerną i wielostronną analizę instytucji społecznej, jaką stanowi szkoła. Jeśli jednak spojrzeć na omawiane dzieło z punktu widzenia naukoznawczego, można wyłonić szereg cech, które charakteryzują teorię szkoły – w odróżnieniu od różnych systematyzacji sądów o szkole, którym można przypisać miano refleksji o szkole lub wizji szkoły, ale które w żadnym wypadku nie zasługują na miano teorii szkoły. Cechy te, jeśli odwołać się do wspomnianego dzieła H. Fenda, można sprowadzić do następujących:

Po pierwsze, teoria szkoły charakteryzuje się tym, że traktuje szkołę jako swoisty celowy układ społeczny funkcjonujący w określonych warunkach, spełniający określone, stawiane mu z zewnątrz zadania, poddany określonym wpływom, funkcjonujący przez określone wewnętrzne procesy i wywołujący swoją działalnością określone efekty.

Po drugie, teoria szkoły jest uporządkowanym zespołem sądów będących następstwem dokonanej analizy holistycznie ujmowanej instytucji jako układu (systemu) społecznego, w wyniku której zostają wyłonione poszczególne składowe elementy struktury tego układu oraz poszczególne aspekty jego funkcjonowania.

Po trzecie, teoria szkoły jest możliwa tylko wówczas, kiedy to, co głosi, wychodzi poza wyłącznie sądy opisowe dotyczące społecznego układu, jakim jest szkoła, a obejmuje także sądy zdające sprawę z procesów zachodzących wewnątrz tego układu, jak też procesów ujmujących jego styczność ze strukturą społeczną, w której układ ten działa.

Po czwarte wreszcie, o teorii szkoły możemy mówić dopiero wówczas, kiedy dysponuje ona własnym językiem, a więc kiedy jej sądy sformułowane są za pomocą całego systemu pojęć i klasyfikacji swoistych wyłącznie dla niej, a uwolnionych od języka potocznego.

Reasumując, o teorii szkoły możemy mówić wówczas, kiedy jakiś zespół sądów o szkole mówi o niej jako *celowym układzie*, kiedy sądy te oddają ów układ jako zbiór powiązanych z sobą *elementów*, kiedy formułują wiedzę o *procesach* leżących u podłoża funkcjonowania tego układu i kiedy sądy te sformułowane są za pomocą odpowiedniego języka, a więc *systemu pojęć* swoistych jedynie dla tej teorii.

Do wymienionych cech teorii szkoły należałoby dodać jeszcze jedną: język, w jakim jest ona sformułowana, musi nie tylko być zbudowany ze spójnego systemu pojęć, ale nadto pozostawać w koherencji z językiem przyjętym już w naukach społecznych, dla których szkoła jest także obiektem badań. Warunek

ten, w całej rozciągłości spełniony w pracy Fenda, ukazuje nam ogrom trudności, przed jakimi musiał stanąć Komeński – wszak w jego czasach nauki te jeszcze nie istniały.

Czytelnika dzieł Komeńskiego, poszukującego odpowiedzi na pytanie, na ile sposób, w jaki kreśli on własną koncepcję szkoły, spełnia wyżej wymienione kryteria budowania teorii, oczekują niemałe trudności. W twórczości Wielkiego Pedagoga nie znajdujemy zwartych opracowań, w których rozwijałby on pełną i usystematyzowaną wiedzę na ten temat. Tym bardziej nie ma w nich także wiedzy sformułowanej w taki sposób, iż by odpowiadało to współcześnie przyjętym zasadom budowania wiedzy teoretycznej. Czeką nas przeto jedyna możliwa droga: najpierw możliwie starannego zebrania na ogół dość rozproszonych wypowiedzi autora, a następnie podjęcia próby usystematyzowania ich, poddania analizie, a wreszcie zrekonstruowania z naukoznawczego punktu widzenia. Próba taka, nie pretendująca bynajmniej do jej wyczerpania, wraz z wnioskami, do jakich ona prowadzi, zostanie teraz pokrótce zarysowana.

Komeński jest niewątpliwie pierwszym pedagogiem, który traktuje szkołę jako swoisty organizm społeczny, instytucję, która jest, a w każdym razie może być, czymś więcej niż tylko miejscem skupiania uczniów w celu poddania ich dydaktycznym oddziaływaniom nauczyciela. Określa on szkołę jako „zespół nauczających i uczących się”, stanowiącą razem zorganizowaną „małą społeczność”, której „spójnia” zapewniona jest przez przepisy regulujące wspólne życie i działanie podporządkowane realizacji celów kształcenia i wychowania. A zarazem jest szkoła instytucją społeczną, której zadaniem jest wprowadzić uczniów w swoisty świat przeżyć, doznań i doświadczeń po to, aby przygotować ich zarówno do użytecznego społecznego a zarazem bogobojnego, życia, jak też do osiągnięcia w tym życiu – tutaj, na Ziemi – osobistego szczęścia. Przypisuje też autor szkole określoną funkcję społeczną: jest ona – jak powiada – „kuźnią cnót i człowieczeństwa” mającą uczynić uczniów zdolnymi do „współżycia z ludźmi”. Jakże jest to dalekie zarówno od rzeczywistego obrazu szkoły, jaki jawił się w oczach Wielkiego Pedagoga, jak też od powszechnych poglądów na szkołę, jakie panowały w jego czasach.

Zarysowanie szkoły jako daleko złożonego organizmu o wewnętrznej strukturze i działaniu stanowi dla Komeńskiego punkt wyjścia do dalszych prób budowania uporządkowanej wiedzy o niej. Aby więc „zabezpieczyć szkołę przed wszelkim nieładem”, przystępuje do jej analizy, a zatem wyłonienia składowych elementów owego złożonego systemu. W ten sposób wyróżnia autor elementy niezbędne dla pełnego opisu, ale także organizacji, funkcjonowania szkoły. Wyliczając te elementy, mówi Komeński o „porządkowaniu” szkoły w wyłonionych przez siebie aspektach. Dokonajmy ich wyliczenia i krótkiego omówienia. W tym celu sięgnijmy do rozprawy autora zatytułowanej „Szkoła wszechwiedzy” („Dzieła zebrane”, s. 340 i n.). Oto one:

1. „Porządek rzeczy”

Pod pojęciem tym rozumie autor „Wielkiej dydaktyki” materiał nauczania, jaki szkoła ma przyswoić uczniom. Słowo „porządek” nabiera tutaj szczegól-

nego znaczenia, idzie bowiem Komeńskiemu przede wszystkim o systematyzację treści nauczania w sposób uwzględniający stopniowość rozwoju możliwości recepcyjnych uczniów. W dziejach edukacji szkolnej po raz pierwszy spotykamy się z ideą budowania programu nauczania nie według struktury wiedzy, lecz według porządku myślenia właściwego uczniowi. Toteż ów „porządek rzeczy” (treści nauczania) nie polega wyłącznie na ich wyliczeniu, lecz na ujęciu ich w sposób dostosowany do poziomu rozwoju ucznia.

2. „Porządek osobowy”

Aby zapewnić prawidłowe, zgodne z przyjętymi założeniami funkcjonowanie szkoły, konieczne jest nadanie zbiorowości jej uczniów odpowiedniej struktury. Komeński sięga w tym celu do znanych mu rozwiązań w tym względzie innych autorów, ale wypracowuje własną formułę podziału szkoły na klasy złożone z uczniów według wieku i poziomu rozwoju (których „łączy jednakowe wyniki w nauce”). Mamy tu najwidoczniej do czynienia z początkami systemu klasowo-lekcyjnego, który Komeński uznaje za jeden z podstawowych elementów szkoły.

3. „Porządek narzędzi nauczania”

Analiza szkoły w jej funkcjonowaniu prowadzi Komeńskiego do wydobycia kolejnego jej elementu, jakim jest zespół środków (narzędzi), którymi nauczyciel może posługiwać się w toku swej pracy. Wprawdzie autor koncentruje się głównie na „księgach”, rozumianych jako przewidziane dla każdego poziomu nauczania podręczniki szkolne, ale bynajmniej się do nich nie ogranicza. W swych dziełach wielokrotnie podnosi konieczność posługiwania się przez nauczyciela innymi środkami pozwalającymi bądź ilustrować treści nauczania, bądź też umożliwiać kontakt zmysłowy lub praktyczny ucznia z różnymi obiektami otaczającej go rzeczywistości.

4. „Porządek pomieszczeń”

Kolejnym istotnym elementem szkoły wyłonionym przez Komeńskiego w wyniku analizy jej funkcjonowania jest wyposażenie jej dla celów dydaktycznych w odpowiednie pomieszczenia i urządzenie przestrzeni niezbędnej dla realizacji jej celów. Także w tym względzie przejawia autor wielką dalekowzroczność. Zdaje on sobie doskonale sprawę ze znaczenia, jakie dla przebiegu nauczania mają warunki lokalowo-przestrzenne, w jakich się ono odbywa.

5. „Porządek czasowy”

Analiza funkcjonowania szkoły prowadzi Komeńskiego do wyłonienia jeszcze jednego ważnego elementu, jakim jest czas realizacji zadań edukacyjnych. Nauczanie jest działalnością zmierzającą do odległych w czasie celów. Jest przecież rozłożone na lata. Dla Wielkiego Pedagoga jest oczywiste, że ten długi czas musi być wypełniony odpowiednio zaplanowanymi czynnościami. Wynika to z kilku dotąd przyjętych założeń dotyczących funkcjonowania szkoły: uporządkowania treści nauczania, organizacji jego toku przez przechodzenie uczniów na coraz wyższy poziom nauczania. Wszystko to jest możliwe jedynie pod warunkiem, że cały czas edukacji szkolnej zostanie odpowiednio

uporządkowany, a więc ujęty w odpowiednie plany. Czas w szkole musi przeto – jak powiada Komeński – być „rozłożony na poszczególne lata, miesiące, dni i godziny”, na które przypadać będą z góry zaplanowane zadania.

6. „Porządek zajęć”

Opis i analiza działalności szkoły z uwzględnieniem kategorii czasu prowadzi Komeńskiego do wyłonienia kolejnego ważnego elementu, bez którego planowanie tej działalności nie byłoby w ogóle możliwe. Przewidywane jednostki czasu muszą być wypełnione zajęciami, zaś ich dobór i kolejność muszą podlegać uporządkowaniu, takiemu mianowicie, aby układały się one w spójną ciągłość, aby „sobie wzajemnie nie przeszkadzały, ale się wzajem wspierały”. Autor nie ogranicza się jednak bynajmniej do wyróżnienia kategorii rodzaju zajęć, jakie mają być najpierw przedmiotem planowania, a potem realizacji w toku działalności szkoły. Idzie dalej, sporządzając ich klasyfikację i wylaniając tym samym cały system pojęć niezbędnych do opisu i analizy tej działalności, co przecież nie jest niczym innym, jak rozwijaniem teorii szkoły. Przede wszystkim wyróżnia więc trzy rodzaje zajęć szkolnych: pierwszoplanowe – nauczanie przedmiotów, które uznaje za główne, drugoplanowe – spełniające funkcję wspomagania tamtych oraz trzecioplanowe – zajęcia o charakterze wypoczynkowym i zabawowym. Każdy z wylonionych rodzajów zajęć podlega dalszemu podziałowi – według wyróżnionych czynności umysłowych w toku poznawania świata. Wyróżnia więc Komeński zajęcia polegające na poznaniu zmysłowym, następnie operacjach umysłowych, dalej pamięciowym, po którym następuje poznanie językowe przechodzące w praktyczne, aby wreszcie znaleźć zamknięcie w ćwiczeniu zalet charakteru („ducha i serca”).

Jak widzimy, Komeński w swych dociekaniach nad doskonaleniem szkoły nie zamyka się bynajmniej (co mu się niekiedy imputuje) ani w ciasnych ramach wyznaczonych przez tok dydaktycznych czynności nauczyciela, ani też w sferze formułowania wyłącznie praktycznych dyrektyw i zasad postępowania nauczyciela w tym toku. Wręcz przeciwnie, punktem wyjścia dla niego jest głęboki namysł nad szkołą w ogóle i próba zbudowania dobrze uporządkowanej i poprawnie sformułowanej wiedzy ogólnej o jej działaniu. Bez najmniejszej przesady można powiedzieć, że dla swych nowatorskich koncepcji dydaktycznych buduje on najpierw solidny fundament w postaci systemu pojęć, założeń i twierdzeń, które dziś niewątpliwie zasługują na miano pierwszego w dziejach pedagogiki zarysu teorii szkoły.

W tym miejscu dochodzimy do węzłowego punktu w analizie twórczości pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego. Stajemy oto przed pytaniem, jaką rolę odgrywa ów teoretyczny fundament, który buduje ten Wielki Pedagog w swych poszukiwaniach poświęconych doskonaleniu szkoły. Można by sądzić, tak przynajmniej ukazywane jest dzieło Komeńskiego przez potomnych, że na nim rozwija autor swoją koncepcję dydaktyki szkolnej. Powszechnie uznawana uniwersalność tej koncepcji stwarza podstawę do mniemania, że została ona ukształtowana niejako autonomicznie, w oderwaniu od ogólnego spojrzenia na

jakość szkoły. Pogląd ten bardzo mocno zaciążył na dalszych losach pedagogiki Jana Amosa. Przez kilka stuleci dzielących nas od jego śmierci był on i wciąż pozostaje postrzegany wyłącznie jako autor niezwykle odkrywczej, naukowo trafnie uzasadnionej i ciągle aktualnej koncepcji nauczania. Nie dostrzegano natomiast tego, że koncepcja ta została przez jej twórcę ściśle powiązana z ogólną koncepcją szkoły jako społecznej instytucji kształcenia. Można by nawet zaryzykować twierdzenie znacznie dalej idące: oto koncepcja dydaktyki Komeńskiego jest w gruncie rzeczy jedynie składowym elementem znacznie szerszej jego koncepcji, a mianowicie ogólnej koncepcji szkoły. Próbą zarysowania tej koncepcji, jak również jej związku z dydaktyką Komeńskiego, zajmiemy się w dalszej części tego opracowania.

Ale zarysowanie modelu szkoły, jaki w swej wieloletniej pracy twórczej rozwinął Wielki Pedagog, stawia nas w obliczu kolejnych trudności. O ile bowiem jego system dydaktyczny został w uporządkowany sposób wyłożony w jednym zwartym dziele, jakim jest „Wielka dydaktyka”, o tyle koncepcja szkoły, w której system ten miałby być osadzony i która zapewniałaby jego wysoką efektywność, nie tylko nie doczekała się osobnego opracowania, ale, co więcej, jest dość rozproszona w całokształcie jego twórczości. Staje przeto przed nami niełatwe zadanie jej możliwie dokładnego zreferowania, a nadto, ujęcia w uporządkowaną całość. Nie ulega jednak wątpliwości, że ściśle określona wizja szkoły przyświecała Komeńskiemu w toku całej jego twórczości poświęconej szkole. Świadczy o tym fakt, że różne, rozrzucone w wielu tekstach autorstwa Wielkiego Pedagoga fragmenty jego poglądów w tej kwestii układają się w wyjątkowo spójną całość. Spróbujmy dokonać ich zestawienia i omówienia.

Przystępując do próby zrekonstruowania, w możliwie najbardziej uporządkowany sposób Komeńskiego koncepcji szkoły, możemy wykorzystać dydaktyczną wskazówkę samego autora dotyczącą tego, jak należy przekazywać innym wiedzę o „przedmiotach złożonych z części”. Otóż, powiada autor „Wielkiej dydaktyki” trzeba, aby „wszystko, czego się naucza, było najpierw przyswajane w całości, a później w poszczególnych częściach w ściśle określonej kolejności”.

Kierując się tą wskazówką, zaczniemy od globalnego spojrzenia na obraz szkoły, której koncepcję kreśli nam Komeński. Postawmy pytanie: Jakie najbardziej ogólne właściwości szkoły oddają istotę tej koncepcji? Możliwie najbardziej wnikliwa analiza jego wypowiedzi na ten temat prowadzi – jak się zdaje – do wyłonienia kilku podstawowych założeń, jakimi kieruje się Wielki Pedagog w projektowaniu organizacji działalności szkoły. Ich realizacja ma zapewnić nadanie tej instytucji określonych właściwości wyznaczających model szkoły, model, o którym można bez żadnej przesady powiedzieć, że stanowi zasadniczy przewrót w praktyce edukacji szkolnej. W istocie rzeczy bowiem Komeński proponuje światu szkołę zasadniczo odmienną od wszystkiego, co dotąd, zarówno w ledwo już pamiętanej tradycji szkolnictwa starożytnych Greków czy Rzymian, jak też właśnie doświadczanej szkoły średniowiecza, wiązane było z tym pojęciem. Wielki Pedagog w swej koncepcji nowej szkoły projektuje takie jej właści-

wości, które nadają tej instytucji, sposobowi jej funkcjonowania, zupełnie nowe oblicze. Główne z tych właściwości można sprowadzić do następujących: po pierwsze, szkoła ma przygotowywać do życia nie przez (w najlepszym razie) mówienie o nim, lecz przez czynne doświadczanie go przez uczniów; po drugie, szkoła musi być miejscem wielostronnej poznawczej i praktycznej aktywności uczniów; po trzecie, udział w życiu szkolnym i aktywność szkolna uczniów powinny być dla nich atrakcyjne, zaspokajając ich naturalne potrzeby. Te trzy założenia legły u podstaw pedagogiki szkoły Jana Amosa Komeńskiego.

Tak więc koncepcja szkoły, w myśl Komeńskiego, zawiera trzy ważne przeciwstawienia: werbalizm szkolny zastąpić doświadczaniem, bierność ucznia w niej zastąpić jego aktywnością, zaś przymus szkolny i strach przed szkołą zastąpić odwoływaniem się do wolnej woli ucznia i potrzeby radosnych doznań. Zauważmy w tym miejscu, że idee szkolnej edukacji, które głosi i próbuje realizować Komeński, pojawią się w historii edukacji szkolnej dopiero po niemal trzech stuleciach – w koncepcjach takich wielkich reformatorów, jak między innymi: Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, John Dewey, Celestyn Freinet, Konstanty Uszyński czy Aleksander Neill.

Szkoła Komeńskiego jest miejscem doświadczania życia. Hasło przygotowania do życia jako zadanie szkoły nie jest w czasach Myśliciela nowe. Znano je już w starożytności, jakkolwiek słynna maksyma *non scholae, sed vitae discimus* miała zupełnie inne znaczenie. Starożytnym nie chodziło o to, aby szkoła uczyła przez życie, lecz do życia przygotowywała, co oznaczało, że życie, a nie abstrakcyjne wymogi szkoły, miało być podstawowym sprawdzianem wartości wykształcenia. To, co w swej koncepcji szkoły wysuwa Komeński, jest nie tylko nowe, ale wręcz rewolucyjne. Oto chce on, aby szkoła nie tyle mówiła o życiu, ile je w swoich murach organizowała – dla uczniów i z ich udziałem. O tym, że taki był zamysł Wielkiego Pedagoga, świadczą w sposób nie budzący wątpliwości słowa samego Mistrza. W jednym z rozdziałów „Pampaedii” (tamże, s. 76) formułuje swoje przekonanie, czym powinna być „każda publiczna szkoła”:

- 1) publicznym uzdrowiskiem, gdzie uczono by żyć i być zdrowym;
- 2) placem ćwiczeń fizycznych, gdzie uczniowie będą „zaprawiani w żywotności”;
- 3) „źródłami oświecenia”, gdzie umysły uczniów byłyby kształcone w naukach;
- 4) „trybuną krasomówstwa”, gdzie uczniowie uczyliby się „używać języka i mowy”, pracownią, gdzie „każdego nauczone by naśladować mrówek”;
- 5) warsztatem cnót, w którym „wszyscy obywatele szkoły będą doskonalsi” przez praktykowanie dobrych uczynków;
- 6) obrazem życia obywatelskiego, gdzie wszyscy „niby w jakimś małym państwie” nauczą się „słuchać i na zmianę rozkazywać”;
- 7) obrazem Kościoła, gdzie wszyscy „przejmą kult boskości” i słowa przeniknięte napomnieniami i pokrzepieniem.

Założenia te znajdują w dziełach Jana Amosa nie tylko stałe potwierdzenie, ale także i przede wszystkim liczne, daleko idące rozwinięcia. Pozwalają one

wysnuć szereg ogólnych wniosków, które możemy ująć w kategoriach współczesnej pedagogiki szkolnej. Przede wszystkim nasuwa się wniosek, że autor kategorycznie odrzuca sprowadzanie działalności szkoły wyłącznie do procesu zamkniętego w ciasnych ramach przestrzennych – izby lekcyjnej i osobowych – jedynej relacji nauczyciel–uczeń. Wielki Pedagog zupełnie inaczej niż to było przed nim, a następnie długo jeszcze po nim, rozumie proces edukacji szkolnej. Jego istotą jest udział uczniów w szeroko rozwijanym życiu całej społeczności szkolnej – uczniów i nauczycieli. Co więcej, życie to ma podlegać celowej organizacji mającej na względzie szeroko rozumiane cele kształcenia i wychowania. Organizacja ta ma być taka, aby życie szkolne dostarczało uczniowi tych doświadczeń, które przygotowują go do dojrzałego życia („to wszystko, co człowieka czyni człowiekiem”), w szczególności życia w społeczeństwie. Chce, aby (...) „każda szkoła była niby: (1) małym gospodarstwem pełnym ćwiczeń zaprawiających do rozsądnego trybu życia, (2) małą rzeczą pospolitą podzieloną na oddziały podobnie, jak obywatele podzieleni są na dzielnice, mające własnych konsulów, pretorów, senaty, sądy, a wszystko działające w doskonałym porządku” („Pampaedia”, s. 82). Zauważmy w tym miejscu, że te idee i postulaty doczekały się uwzględnienia i rozwinięcia dopiero po niemal trzech stuleciach – głównie w koncepcjach szkoły demokratycznej Johna Dewey’a.

Przedstawiony dotąd model szkoły Komeńskiego jako miejsca, w którym toczy się planowo organizowane wielostronne życie uczniów i nauczycieli, wymaga kilku ważnych dopełnień. Przede wszystkim zwróćmy uwagę na to, że w koncepcji tej znajdujemy po raz pierwszy w dziejach szkolnictwa propozycję, która w dalekiej przyszłości zyska sobie miano „szkoły przedłużonego dnia”. Autor przewiduje wielogodzinny, a właściwie całodzienny pobyt ucznia w budynku szkolnym, przy czym jedynie część tego czasu przewidziana jest na zajęcia lekcyjne. W myśl wyraźnie sformułowanych założeń uczeń ma uczestniczyć w zajęciach częściowo podporządkowanych idei organizowania zbiorowego życia uczniów – zawsze wraz z nauczycielami – jako „małej społeczności” o „ustanowionym porządku prawnym” i własnych obyczajach, zaś częściowo w zajęciach czasu wolnego, mających na celu „orzeźwianie ciała i podnoszenie żywotności umysłu”. Przewiduje więc Komeński takie formy zajęć, jak „zabawy i gry sceniczne” oraz „ćwiczenia cielesne i zdrowotne”, wśród których umieszcza: biegi, skoki, zapasy, gry z piłką, rzuty kulą itp. („Szkoła wszechwiedzy”, s. 359-360).

Szkoła Komeńskiego jest miejscem aktywnej działalności uczniów w toku całej szkolnej edukacji. Komeński uznaje ją za podstawowy warunek skuteczności pracy szkoły. Aktywność ucznia jest nieodzowna zarówno w jego rozwoju, jak też w wyzwolaniu niezbędnych do pracy szkolnej uczuć. Już sam proces nauczenia musi być tak realizowany, aby wyzwolić poznawczą aktywność ucznia. Nauczyciel powinien więc „dać wszystko do oglądania na własne oczy, potem nazwać to, następnie dać do wykonania (...), a nawet spróbować tego wykorzystania” („Pampaedia”, s. 126). Własna działalność ucznia jest też najlepszym sposobem na budzenie jego motywacji, pokonywanie nudy i zniechęcenia

w toku nauki, toteż, jak pisze Jan Amos, trzeba, aby w pracy szkolnej „przeja-
wiać aktywność zawsze i wszędzie” (tamże).

Pojmowanie edukacji szkolnej jako kształcenia przez działanie znajduje w poglądach Komeńskiego jakże trafne psychologiczne uzasadnienie. Autor koncentruje się w nim na uczeniu się jako procesie nabywania nowej wiedzy, umiejętności czy nawyków i określa podstawowy warunek jego skuteczności. Uczymy się – powiada – przez własną działalność – wiedzy przez czynne jej zdobywanie, umiejętności działania przez samo działanie, zaś cnót przez ich praktykowanie. Bierność podmiotu jest więc dla niego dokładnym zaprzeczeniem wszelkiego uczenia się, a więc rozwoju. „Nie można inaczej – pisze w „Wielkiej dydaktyce” – nauczyć działania, jak przez działanie” (s. 232).

Przyjęcie przez Wielkiego Pedagoga zasady edukacji szkolnej przez aktywność uczniów jest wyzwaniem rzuconym nie tylko szkole jego czasów. Pozostało ono wciąż żywe i aktualne przez całe następne stulecia, w których niezmiennie dominował, a przez szereg lat nawet ulegał nasileniu, model szkoły coraz bardziej zniewalającej ucznia i pozbawiającej go prawa do swobodnej aktywności. Wysiłki nauczyciela w takiej szkole skoncentrowane były nie tyle na pobudzaniu ucznia do aktywności i wspieraniu jej, ile na tłumieniu jej i zmuszaniu ucznia wyłącznie do czynności wykonywanych pod kierunkiem nauczyciela. Długo jeszcze w większości systemów szkolnych panował wszechwładnie model szkoły nie tylko ograniczającej pobyt ucznia w szkole jedynie do miejsca w izbie klasowej i udziału w lekcji, ale nadto unieruchamiającej ucznia w szkolnej ławie (elementy tego modelu są niekiedy wciąż jeszcze żywe w szkole współczesnej!). Nieodłącznym atrybutem szkoły, w której czynny jest nauczyciel, zaś uczeń zostaje zmuszony do bierności, jest werbalizm: kształcenie i wychowanie zostają sprowadzone wyłącznie do słownego przekazu nauczyciela do uczniów. Taki model szkoły jest z gruntu obcy Komeńskiemu. Przyjmuje on za powszechnie obowiązującą zasadę uczenia i wychowania przez praktyczną wielostronną działalność uczniów, działalność nie tylko organizowaną przez nauczyciela, ale realizowaną wspólnie z nim. Jest niezłomnie przekonany, że wszystkiego można uczyć przez „przykłady, wskazówki i praktykę” („Szkoła działania”, s. 245).

Szkoła Jana Amosa Komeńskiego jest środowiskiem atrakcyjnym dla ucznia. Jest to trzecie założenie i wymóg, tkwiące głęboko u podłoża koncepcji szkoły, jaką rysuje, ale też wprowadza w życie. Słowo to wprawdzie nie pojawia się ani razu w tekstach Wielkiego Pedagoga poświęconych szkole, jednak, jak się zdaje, współcześnie najlepiej oddaje ono intencje i zamysły autora. Odrzuca on współczesny mu model szkoły przede wszystkim z uwagi na jej opresyjny charakter. Wyraża pogląd, że to właśnie nagminne stosowanie przymusu i operowanie strachem są przyczyną niechęci do szkoły, a co za tym idzie, niskich efektów jej działalności. Nacechowane bezwzględnością, a często wręcz okrucieństwem, metody pracy z uczniem, stosowanie surowego rygoru („nadmierna pedanteria”) i kar cielesnych, wywołują lęk przed szkołą i zniechęcenie do nauki, „odstraszą – jak mówi autor – uczniów od nauczycieli i szkoły”. Toteż troska o to, aby szkoła była przyjazna uczniowi, aby pobyt i praca w niej były źródłem

wyłącznie pozytywnych uczuć zadowolenia i radości, przewijają się nieustannie w jego wypowiedziach. Szkoła powinna być dla uczniów „boiskiem zabawy”, zaś nauka w niej ma obfitować w „przyjemne i zajmujące ćwiczenia”. Trzeba, aby zajęcia szkolne, miast nudy i strachu, budziły w uczniach uczucia radości i zadowolenia i dzięki stosowanym zachętom wykonywane były z „zamiłowaniem i przyjemnością”. Aby tak było, ze szkoły trzeba przede wszystkim usunąć przymus i surowe kary związane z nauką. Myślą przewodnią towarzyszącą tym dążeniom ku humanizacji – jak byśmy to dzisiaj powiedzieli – szkoły, jest przystosowanie jej do dziecka. Szkoła powinna wykorzystywać naturalne dążenia („popędy”) dzieci, uwzględniać fazy rozwojowe, a w żadnym wypadku ich nie wyprzedzać, nie stawiać ucznia przed nazbyt wysokimi wymaganiami, niedostosowanymi do jego możliwości. W tym celu konieczne jest poszanowanie i staranne branie pod uwagę sfery jego uczuć. Są one – powiada Komeński – „połową naszej natury”, mają moc porwania nas ku czemuś lub odstręcania. Lekceważenie tej sfery pociąga za sobą konieczność stosowania przymusu. „Tam, gdzie umysł nie odczuwa ponęty – pisze – w tę stronę nie ciąży, tam zaś, dokąd nie ciąży, wlecze się go wbrew woli” („Pampaedia”, s. 251).

Swój program kształtowania szkoły jako instytucji przyjaznej uczniowi, wolnej od przymusu i operowania strachem oraz przemocą opiera Komeński na dwóch przekonaniach. Pierwsze dotyczy właściwości rozwojowych wieku dorastania. Jest on pierwszym pedagogiem, który namysł nad organizacją edukacji szkolnej rozpoczyna od skupienia się na osobie ucznia i warunkach jego rozwoju. W rozwoju tym dostrzega naturalne dążenia rozwijającej się jednostki do poznawania świata i osiągnięcia osobistej pomyślności w układaniu się z nim. Z tej perspektywy dostrzega ujemną rolę szkoły jako instytucji nie tyle pobudzającej dziecko do rozwoju i kierującej nim ile, wręcz przeciwnie, hamującym go i zakłócającej jego prawidłowy przebieg. Jest Komeński w tych przekonaniach zwiastunem, jakże daleko i śmiało wykraczającym poza swoje czasy, tych idei, które przyniosła z sobą dopiero myśl pedagogiczna zapoczątkowana manifestem Ellen Key pod mianem „stulecia dziecka”. To Komeńskiemu niewątpliwie przysługuje palma pierwszeństwa w budowaniu psychologii dziecka jako istoty wyposażonej w niezwykle bogaty potencjał rozwojowy. Zadaniem szkoły jest potencjał ten pielęgnować i rozwijać. Niestety, szkoła współczesna Wielkiemu Pedagogowi, ale także ta, która przez całe stulecia po nim wciąż jeszcze będzie dominowała w cywilizowanym świecie, potencjał ten bezmyślnie niszczyła. Jego nowatorską koncepcję szkoły możemy dziś odczytywać jako wyzwanie rzucone zarówno mu współczesnym, jak też potomnym.

U podstaw omawianej koncepcji szkoły jako instytucji mającej zapewniać uczniowi pomyślny rozwój w poczuciu bezpieczeństwa, bez troski i radosnego działania spoczywa także drugie głębokie przekonanie Komeńskiego. Dotyczy ono tego, na ile społeczeństwo może zapewnić każdemu swemu dorastającemu członkowi łagodne, pozbawione zawodów i cierpień wrastanie w dorosłe życie. Autor jest w pełni świadomy tego, że przed każdym przychodzącym na świat członkiem rodziny ludzkiej stoi niebывały trud przyswojenia sobie kultury

przodków, co jest, jak powiada, warunkiem jego „uczłowieczenia”. Szkoła jest dla niego instytucją powołaną do tego, aby proces ten pomyślnie przeprowadzić. Tym bardziej jest więc trudne do zaakceptowania, że czyni to, skazując przyszłych członków społeczeństwa na tyle cierpień, utrudnień i niepowodzeń. Wielki Pedagog staje przed pytaniem: Czy tak być musi? Czy szkoły nie mogą wypełniać swej misji w sposób mniej dla ucznia uciążliwy i bolesny? Jego odpowiedź jest twierdząca. A przecież jest to odpowiedź bynajmniej nie gołosłowna. Komeński wspiera ją zarówno przekonującym, bo zbudowanym na podstawach rzetelnej wiedzy, jak też na własnym, wieloletnim nauczycielskim doświadczeniu, wywodem: szkoła może być ośrodkiem radosnego życia, swobodnego działania i rozwoju. „Najważniejszym – powiada – warunkiem pogodnego charakteru szkoły będzie jej metoda w całości praktyczna, w całości przyjemna i taka, aby dzięki niej szkoła stała się zabawą i miłym wstępem do całego życia” („Pampae-dia”, s. 81).

Reasumując, można powiedzieć, że Komeński proponuje światu model szkoły o zupełnie nowych właściwościach. Jest on radykalną negacją modelu nie tylko mu współczesnego, ale także tego, który wszechwładnie panował jeszcze przez ponad dwa stulecia i dopiero w następnym zaczął podlegać stopniowemu zakwestionowaniu i przemianom, choć gwoli ścisłości trzeba stwierdzić, że jeszcze bynajmniej do końca nie doprowadzonym. Jest to model szkoły, w której mówienie uczniom o życiu zostaje zastąpione ich czynnym uczestnictwem w celowo organizowanym życiu szkoły, w której bierność ucznia zostaje zastąpiona jego wielostronną aktywnością, a wreszcie szkoły, w której działalność ucznia nie jest osiągana przymusem i strachem, lecz wypływa z jego naturalnych potrzeb. Szkoła nie jest dla Komeńskiego jedynie miejscem, w którym odbywają się czynności (niekoniecznie ujmowane w proces) przekazywania uczniom przez nauczyciela (lub nauczycieli) wiedzy i umiejętności uznawanych za niezbędne. Wielki Pedagog ujmuje ją w znacznie rozleglejszej perspektywie jako instytucję spełniającą zadania o fundamentalnym wręcz znaczeniu społecznym. Przyjmuje, że życie i trwanie naszej cywilizacji jest możliwe jedynie dzięki dokonującemu się z pokolenia na pokolenie przekazie kulturowym. Jest Komeński pierwszym uczonym, który stwarza podwaliny dla przyszłej teorii enkulturacji. Według niej jednostka ludzka po przyjściu na świat staje przed koniecznością przejścia kultury rozumianej jako nagromadzony dorobek wcześniejszych pokoleń. Dopiero to czyni ją człowiekiem. „Niechaj nikt nie wierzy – pisze autor „Wielkiej dydaktyki” – by ktoś mógł być naprawdę człowiekiem, jeśli nie nauczył się postępować jak człowiek, tj. jeśli nie został wykształcony w tym, co go czyni człowiekiem” („Wielka dydaktyka”, s. 57). Wielki Pedagog zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że dziecko ludzkie w momencie przyjścia na świat jest wyłącznie organizmem biologicznym, usytuowanym poza kulturą, a dopiero edukacja czyni go istotą społeczną. Nawiązuje tu do poglądów Platona, który mówi o człowieku, że swą doskonałość zawdzięcza wychowaniu, bez którego – jak powiada – jest „najdzijszym stworzeniem ze wszystkich, jakie Ziemia urodziła” („Wielka dydaktyka”, dz. cyt. s. 60).

W tym wielkim dziele międzypokoleniowego przekazu kulturowego Komeński główną rolę wyznacza szkole. Aby jednak instytucja ta mogła podjąć takie zadanie, musi spełniać określone warunki zapewniające jej efektywność. Nie spełnia ich – w ocenie autora – szkoła, jaka ukształtowała się przez stulecia średniowiecza. Toteż społeczeństwu, a dokładniej mówiąc – ludzkości, potrzebna jest nowa, z gruntu odmieniona w stosunku do swej poprzedniczki, szkoła. Model takiej szkoły buduje Wielki Pedagog w toku całego swego czynnego życia zarówno jako praktyk–nauczyciel, jak też jako uczonego–pedagog. Czyni to w sposób zupełnie wyjątkowy, jakże odmienny od wcześniejszych, wcale przecież nierzadkich prób doskonalenia szkoły, jakie podejmowano przed nim. Drodze, jaką w tych poszukiwaniach odbył i efektem, do jakich doszedł, zamierzamy teraz przyrzeć się nieco dokładniej.

Tak więc szkoła jest dla Jana Amosa instytucją społeczną, która wypełnia funkcję o fundamentalnym znaczeniu dla zachowania trwałości cywilizacji i zarazem dla włączania każdej jednostki ludzkiej do życia i udziału w niej. To ta funkcja właśnie nadaje sens istnieniu szkoły i odpowiednią temu istnieniu rangę. W języku współczesnych nauk społecznych powiedzielibyśmy, że Komeński przypisuje szkole jako główną funkcję enkulturacyjną. Jest on pierwszym pedagogiem–myślicielem, który dokładnie określa tę funkcję, a co więcej, zdaje sobie sprawę z jej doniosłości zarówno dla życia społeczeństwa, jak też dla indywidualnych losów każdej ludzkiej jednostki. Tym samym zdaje sobie sprawę z tego, jak ważne jest, aby szkoła wypełniała ją w sposób skuteczny, zapewniający osiągnięcie tych celów, jakie z tej funkcji wynikają.

Staje więc Komeński przed podstawowym dla siebie zadaniem: poprawy jakości szkoły ze względu na tę właśnie funkcję. Koncentruje się przede wszystkim na poszukiwaniu dróg podniesienia skuteczności działania szkoły. Rychło uświadamia sobie, że realizacji tego zadania nie da się sprowadzić jedynie do poprawienia szkoły dotychczasowej, jak to próbowano czynić przed nim. Szkoła ta wymaga nie tyle naprawy i nawet nie reformy, ale zastąpienia jej przez szkołę, której model zbudowany być musi na zupełnie nowych założeniach. Wielkość i doniosłość pedagogiki Komeńskiego polega właśnie na tym, że opracował on i zaoferował światu model takiej nowej szkoły. Tym samym otworzył zupełnie nowy etap w dziejach pedagogiki szkolnej.

Aby zdać sobie w pełni sprawę z doniosłości przewrotu, jakiego w dziejach pedagogiki szkolnej dokonał Jan Amos Komeński, nieodzowne jest rozpatrzenie jego koncepcji szkoły we współczesnych kategoriach psychologii i pedagogiki. Jeśli zamierza się poddać dokładniejszej analizie sposób funkcjonowania szkoły, nie wystarczy wyłącznie opis czynności, jakie są w niej podejmowane przez nauczycieli w stosunku do uczniów. Także zmiana szkoły nie dokonuje się bynajmniej przez proste zmiany w czynnościach nauczycieli. Rzecz w tym, że czynności te, jakkolwiek różne, są zawsze systemowo spójne, bo dobierane według tych samych, przyjętych i stosowanych w danym systemie założeń dotyczących ich skuteczności. System takich założeń określać tutaj będziemy jako technologię osobotwórczą (lub edukacyjną) stosowaną w danym systemie szkolnym.

Tak więc każdy system szkolnej edukacji tym właśnie różni się od innego systemu, że jest zbudowany na odrębnych założeniach dotyczących stosowania określonej technologii osobowościowych przetworzeń, jakie mają się dokonywać w toku szkolnej edukacji dla zapewnienia jej efektywności. Dlatego właśnie modelu szkoły nie da się zmienić przez proste zastępowanie jednych w niej stosowanych zabiegów przez dowolnie dobierane inne. Komeński zdaje sobie z tego doskonale sprawę. Nie usiłuje poprawiać zastaną szkołę przez usuwanie z repertuaru jej działania poszczególnych praktyk uznawanych za negatywne. Rozumie, że to, co robi szkoła, jest pod względem metodycznym pewnym zwartym systemem podporządkowanym określonym ogólnym, mniej lub więcej dokładnie eksplikowanym założeniu. Lektura jego dzieł nie pozostawia wątpliwości, że Wielki Pedagog doskonale identyfikuje te założenia. I ich właśnie dotyczy jego krytyka takiej szkoły, jaka ukształtowała się w średniowieczu. Odrzuca je w całości i proponuje zastąpić nowymi, całkowicie odmiennymi od dotychczasowych.

W tym miejscu dochodzimy do głównej tezy dokonywanej tutaj analizy koncepcji szkoły Komeńskiego. Oto buduje on i zarazem realizuje model szkoły oparty o całkowicie odmienną od dotychczasowej technologię osobotwórczą. Wielkość jego pedagogiki szkolnej polega właśnie na tym, że swym dziełem zamyka on wielowiekowe dzieje systemów edukacji szkolnej zbudowanej na technologii jednego typu, natomiast otwiera przed szkolnictwem perspektywę systemu szkolnego zbudowanego na technologii edukacyjnej zupełnie nowego typu.

Pierwszy z tych typów, w całości negowany przez Jana Amosa, można określić jako *typ autorytarnej indoktrynacji*. Głównym założeniem technologii edukacyjnej spoczywającej u jego podłoża jest poddanie ucznia doktrynalnie zmonopolizowanej przemocy – fizycznej i duchowej. Dokonuje się ona przez całkowite uprzedmiotowienie ucznia i poddanie go wielorakiej zniewalającej opresji. Wszystkie decyzje dotyczące jego szkolnych doświadczeń i szkolnej aktywności podejmowane są z całkowitym wyłączeniem jego podmiotowego udziału. Uczeń ma jedynie posłusznie poddawać się narzucanemu mu reżimowi życia i myślenia, funkcjonować wyłącznie pod ścisłym kierunkiem nauczyciela jako wszechwładnego nadzorca. Jego czynności w toku nauczania są wyznaczone wyłącznie przez wolę nauczyciela, zaś wymuszane przez cały system sankcji. Rygor szkolnej edukacji obejmuje w szczególności treści nauczania, które mają zdogmatyzowany charakter niepodważalnych prawd, toteż ich przyjmowanie nie wymaga żadnych innych czynności intelektu poza mechanicznym zapamiętywaniem i bezkrytyczną apercpcją.

Komeński opracowuje i rozwija nową koncepcję szkoły, koncepcję zbudowaną na całkowicie odmiennych założeniach dotyczących osobotwórczej technologii edukacyjnych oddziaływań. Jest to typ technologii, o której bez najmniejszej przesady można powiedzieć, że zapoczątkowuje nową epokę w dziejach pedagogiki szkolnej. Określamy go tutaj jako typ *technologii rozumiejącej społeczno-kulturowej inicjacji*.

Doniosłość przemiany szkoły, jakiej dokonuje Wielki Pedagog, jest trudna do przecenienia. Szkoła przestaje być instytucją duchowego zniewolenia

i autorytarnej indoktrynacji, staje się natomiast szkołą przyjaznego i harmonijnego wprowadzania dorastających pokoleń w kulturę i życie społeczne. Technologia powściągnięcia naturalnych dążeń poznawczych umysłu ludzkiego zostaje zastąpiona technologią ich rozbudzania i wspierania ich przebiegu.

To prawda, że niektóre idee takiej szkoły znajdujemy już u starożytnych Greków czy Rzymian (co zresztą zauważa, docenia i do czego nawiązuje Jan Amos), ale bliższa analiza prowadzi do przyznania modelowi szkoły Komeńskiego bezdyskusyjnego nowatorstwa i oryginalności. Wprawdzie sięga autor do głównych idei starożytnej szkoły Greków, idei humanizmu, kultu radości życia, dobra i piękna, prawa każdego człowieka do swobodnego posługiwania się własnym rozumem, ale przecież wychodzi w swojej koncepcji szkoły daleko poza nie. Jest pierwszym w dziejach myśli pedagogicznej teoretykiem szkoły, który wprowadza i twórczo rozwija ideę dostosowania szkoły do ucznia i realizowania procesów edukacyjnych przez wyzwalamie i kształtowanie naturalnych, danych każdej jednostce ludzkiej sił psychicznych pobudzających ją do czynnego wrastania w otaczający świat, ale przede wszystkim w świat stworzony przez człowieka, a więc w kulturę i życie społeczne.

Doniosłość koncepcji szkoły, jaką rozwija i realizuje swą pedagogiczną działalnością Komeński, polega także na tym, że Wielki Pedagog swym dziełem wyzwala szkołę spod omnipotencji fundamentalistycznego społeczeństwa, społeczeństwa strzeżonej i narzucanej przemocą jedynomyślności. Przypisywany tutaj szkole średniowiecznej model autorytarnej indoktrynacji jest bowiem niczym innym, jak przeniesieniem na grunt tej instytucji społecznego systemu totalnej kontroli obejmującej życie każdej jednostki od narodzin do śmierci. Wszak było to społeczeństwo, w którym wszelkie próby samodzielnego, wykraczającego poza obowiązujący dogmat myślenia, a tym bardziej myślenia wchodzącego z dogmatem w kolizję, były przestępstwem, a nawet zbrodnią. Komeński jako członek grupy wyznaniowej Braci Czeskich musiał mieć zakodowaną w najgłębszych sferach swej psychiki dramatyczną śmierć przez podstępne spalenie na stosie jej założyciela – Jana Husa, chrześcijanina przecież, ale człowieka, który odważył się odejść w swych poglądach od obowiązującej doktryny. Pamięć o tym wydarzeniu nie mogła pozostać bez wpływu na stosunek Wielkiego Pedagoga do szkoły, którą ten system wszechwładnego duchowego i fizycznego zniewolenia stworzył.

W tym miejscu musimy dokonać kilku pojęciowych uściśleń, bez których dalsza analiza koncepcji szkoły nie byłaby ani zrozumiała, ani w ogóle możliwa. Idzie tutaj przede wszystkim o dokładniejsze określenie, jak się ma pojęcie edukacyjnej technologii w funkcjonowaniu szkoły do pojęcia jej modelu, który przecież jest głównym przedmiotem naszego zainteresowania w tej części opracowania. Przede wszystkim należy zauważyć, że mówiąc o technologii edukacyjnych przetworzeń w szkole mamy do czynienia z pojęciem typologicznym. Oznacza to możliwość nierozłącznego podziału szkół według stosowanych w nich technologii. Innymi słowy, każda określona szkoła może w mniejszym lub większym stopniu stosować daną technologię. Możliwe jest także stosowanie

przez szkołę zarazem różnych technologii – w różnych proporcjach. Szkoła jezuicka, ukształtowana w okresie kontrreformacji, jest tego dobrym przykładem. Była ona nadal szkołą stosującą technologię typu autorytarnej indoktrynacji, ale wprowadzała już w swoim funkcjonowaniu niektóre elementy technologii typu rozumiejącej społeczno-kulturowej inicjacji.

Dokonane uściślenia pozwalają usytuować pod względem semantycznym następne pojęcie, a mianowicie modelu edukacyjnego funkcjonowania szkoły. Pod pojęciem tym należy rozumieć mniej lub więcej spójny system edukacyjnych praktyk, procedur i form działania, którymi posługuje się szkoła w celu osiągnięcia określonych efektów w rozwoju osobowości uczniów. System ten jest zawsze niczym innym, jak zastosowaniem w praktyce działalności szkoły technologii określonego typu. Ale zakres i sposób wykorzystania technologii danego typu może być różny. Możemy zatem z pełnym sensem mówić o różnych modelach szkoły rozwijanych na podłożu technologii tego samego typu. Na przykład szkoły Marii Montessori, Ovidiusza Decroly'ego, Celestyna Freineta czy Johna Dewey'a reprezentują różne modele, ale technologia edukacyjna, jaką stosują, jest im wspólna.

Uwagi powyższe pozwalają określić i docenić wielkość i odkrywczość pedagogiki szkolnej Komeńskiego. Jego dokonania w budowaniu tej pedagogiki są podwójne. Najpierw sformułował podstawy technologii edukacyjnej nowego typu, a następnie na tym podłożu zaprojektował własny, zbudowany także na bazie osobistych doświadczeń, model funkcjonowania edukacyjnego szkoły, będący rozwinięciem tej technologii. Co więcej, stworzył podwaliny racjonalnej metodologii projektowania szkoły w oparciu o przyjęte założenia dotyczące określonej edukacyjnej technologii. Tym dokonaniem Wielkiego Pedagoga warto przyjrzeć się nieco dokładniej.

Kiedy tutaj przypisujemy Komeńskiemu autorstwo wyłonienia i sformułowania założeń nowej technologii edukacyjnych przetworzeń, jaka może mieć zastosowanie w szkole, mamy pełną świadomość, że wchodzimy na drogę dość daleko idącej rekonstrukcji pedagogicznych poglądów Wielkiego Morawianina. Prawdą jest bowiem, że on sam nigdzie nie formułuje dosłownie lub choćby w zbliżony sposób koncepcji, które tutaj jemu przypisujemy. Ale spojrzenie na jego dzieło z perspektywy, jaką nam dziś daje kilkunastowieczne oddalenie i dokonany w tym czasie postęp w naukach o wychowaniu nie pozostawia wątpliwości: Komeński zbudował koncepcję szkoły na zupełnie nowych założeniach dotyczących procesów funkcjonowania psychiki ucznia i sposobów ich, tych procesów, animowania w działalności szkoły. To właśnie określamy dziś mianem nowej, zasadniczo odmiennej od dotychczasowej, technologii edukacyjnej. Komeńskiemu przeto, i tylko jemu, pedagogika szkolna zawdzięcza sformułowanie założeń, a następnie rozwinięcie koncepcji nowej szkoły. Kiedy wkracza on na europejską scenę pedagogicznych prób i poszukiwań, współczesne mu szkolnictwo jest jeszcze systemowym monolitem. Szkoła jest wprawdzie przedmiotem krytyki, a także prób jej ulepszania, ale nigdy i nigdzie nie zostaje zakwestionowana jako system. Ten jest nienaruszalny. Na odważną próbę grun-

townej zmiany zdobywa się dopiero Komeński. Zasluga jego nie polega więc jedynie na tym, że neguje panujący od wieków system szkolny, lecz na tym, że przeciwstawia mu własną koncepcję szkoły, która ma funkcjonować na zupełnie nowych, dotąd nieznanach zasadach. Doniosłość tego, czego dokonuje Wielki Pedagog, polega więc na tym, że stwarza on alternatywę dla panującego dotąd systemu. Od jego czasów pojawiają się w pedagogice szkolnej dwie zasadniczo odmienne koncepcje szkoły, zaś tym, co je różni jest właśnie zasadnicza odmienność procesów edukacyjnych leżących u podłoża działalności tej instytucji. Dziś możemy w pełni zasadnie powiedzieć, że to właśnie dzieło Komeńskiego stworzyło racjonalne podstawy wyróżnienia dwóch odrębnych typów technologii edukacyjnej szkoły³. Różnice między nimi są biegunowe.

Tym, co w zasadniczy sposób różni szkołę w koncepcji Komeńskiego od szkoły średniowiecznej, jest dostosowanie jej do ucznia. Jest autor „Wielkiej dydaktyki” w projektowaniu szkoły racjonalnym pragmatystą. Rozumie, że jeśli zamierza się znaleźć skuteczny sposób nadawania jakiejś materii pożądaných kształtów, trzeba zacząć od poznania właściwości tej materii, a dopiero wówczas jest możliwe dobranie skutecznych narzędzi i metod jej kształtowania. Myśl ta, przeniesiona na grunt poszukiwań ulepszeń szkoły, prowadzi do oczywistego wniosku o konieczności dostosowywania jej działań do właściwości psychofizycznych ucznia.

Nietrudno w przedstawionym rozumowaniu dopatrzeć się ogólniejszej myśli prekursora naukowej pedagogiki. Oto Komeński najwyraźniej uznaje nieodzowność wiedzy ogólnej o zjawiskach i procesach dla projektowania rozwiązań praktycznych dotyczących wywierania na nie zamierzonego wpływu. Ale rozumowanie to zdaje się mówić nam coś więcej: Komeński jest najwyraźniej świadomy zależności, jaka zachodzi pomiędzy wiedzą ogólną, jaką jest dla niego psychologia dziecka (choć sama nazwa tej dyscypliny dopiero się pojawi w odległej przyszłości), a wiedzą praktyczną mówiącą o tym, jak je wychowawczo kształtować. Lektura jego dzieł z zakresu pedagogiki szkolnej nie pozostawia żadnych wątpliwości: nasz autor wszelkie pytania o sposób dydaktycznego lub wychowawczego kształtowania dziecka poprzedza pytaniami o to, jak dziecko odczuwa i myśli, jak się uczy, jak funkcjonuje jego umysł, uwaga, pamięć i wola, jak działają uczucia, pragnienia i potrzeby. Innymi słowy, swoją pedagogikę stara się autor budować na możliwie solidnym gruncie wiedzy psychologicznej. Nietrudno w postępowaniu Komeńskiego dopatrzeć się głębszej i bardziej ogólnej koncepcji metodologicznej, która w metodologii nauk pojawi się dopiero za trzy stulecia. Oto prekursor naukowej pedagogiki, jakim niewątpliwie jest, zdaje się doskonale rozumieć dzisiejsze rozróżnienie nauk na praktyczne (stosowane), do których zalicza się pedagogika, i podstawowe, takie, jak m.in. psychologia.

³ Zauważmy, że niebawem, choć już po śmierci Komeńskiego, pojawi się pedagog-myśliciel, który swym dziełem stworzy podstawy do wyróżnienia jeszcze jednego typu technologii edukacyjnych przetworzeń w szkole. Jest nim Jan Jakub Rousseau, zaś typ osobotwórczej technologii edukacyjnej, do rozwinięcia której stwarza on podstawy, można określić mianem *technologii wspierania samorozwoju*.

Komeński nie operuje nazwami tych nauk, bo te mają się dopiero pojawić w odległej o kilka wieków przyszłości. Tym bardziej więc należy uznać geniusz człowieka, który w swych próbach budowania wiedzy pedagogicznej dokonuje rozróżnień dokładnie oddających tę klasyfikację. Co więcej, autor na wskroś nowocześnie formułuje wzajemne relacje między tymi naukami, zdaje sobie dokładnie sprawę z tego, że wiedza o psychice dziecka i jej rozwoju jest niezbędna jako podstawa dla poszukiwań nad sposobami jej wychowawczego kształtowania w pracy szkoły.

Przedstawione elementy warsztatu metodologicznego Wielkiego Pedagoga pozwalają lepiej zrozumieć cały proces projektowania przez niego modelu szkoły. Jego wizja nie pojawia się bynajmniej jako efekt swoistego natchnienia lub iluminacji, jak to się działo we wszystkich przypadkach poprzedzających go reformatorów szkoły. W odróżnieniu od nich Komeński prezentuje czytelnikowi krok po kroku drogę poszukiwań i dociekań, jaką pracownicy i systematycznie odbył. A jest to droga, której przebieg wytycza przyjęty przez Wielkiego Pedagoga i skrupulatnie stosowany paradygmat: od wiedzy o tym, co się dzieje w umyśle dziecka do praktycznych wniosków mówiących jak ten umysł rozwijać i kształtować. Zauważmy przy tym, że nasz autor stosuje niekiedy także odwrócenie tego paradygmatu: znajomość procesów zachodzących w umyśle dziecka jest dla niego jedynym uzasadnieniem pedagogicznej normy nakazującej określony sposób postępowania w procesie edukacyjnym.

Przyjdzie nam teraz zwrócić uwagę na jeszcze jeden ważny moment, jaki zaznaczył się w całym toku twórczego konstruowania przez Komeńskiego modelu szkoły nowego typu. Wszak pomyślny przebieg tego procesu był uzależniony od zasobu wiedzy o dziecku. Brak takiej wiedzy uniemożliwiał bowiem wyprowadzanie jakichkolwiek wniosków dotyczących edukacyjnej praktyki. W świetle przyjętej przez niego metodologii budowania wiedzy pedagogicznej jest to możliwe jedynie na fundamencie wystarczająco bogatej wiedzy o dziecku. Stawiało to Wielkiego Pedagoga wobec niezwyklego dylematu: wszak wiedza, na podłożu której miał projektować technologię edukacyjną szkoły, jeszcze w ogóle nie istniała. Komeński w całej rozciągłości doświadcza położenia wielkich uczonych swojej epoki, pionierów takich nauk jak astronomia (Kopernik) czy fizyka (Galileusz). O ile jednak ci jego wielcy poprzednicy znajdowali pewne inspiracje w osiągnięciach i doświadczeniach starożytnych Egipcjan, Arabów czy Greków, on tworzy swoje pionierskie dzieło w niemal całkowitej pustce. Fakt ten daje o sobie wyraźnie znać, kiedy śledzimy twórczość Wielkiego Pedagoga: gdy przychodzi mu mówić o psychice człowieka lub o procesach społecznych, nie odwołuje się do żadnych źródeł. Jest w swych poszukiwaniach zdany wyłącznie na siebie, a więc na osobistą wiedzę i doświadczenie. I tutaj raz jeszcze przychodzi nam schylić czoła przed intelektualną wielkością twórcy nowoczesnej koncepcji szkoły. Komeński doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że stworzenie takiej koncepcji w myśl jego własnych założeń metodologicznych nie jest możliwe bez osadzenia jej na solidnym fundamencie psychologii dziecka. Wie, że na żadne źródła wiedzy z tego zakresu nie może liczyć. Pozostaje mu jedyna droga:

odwołania się do tej wiedzy o dziecku, jaką sam posiada. Co więcej, aby odbyć racjonalną drogę wykorzystania tej wiedzy do wyprowadzania wniosków w postaci zaleceń pedagogicznych, trzeba nadać jej językową formę sądów o rzeczywistości. Jest to niezbędne zarówno dla osiągnięcia jasności własnego rozumowania, ale jeszcze bardziej dla przekonania czytelnika o słuszności obranej drogi. I tutaj dochodzi do głosu niepospolity potencjał intelektualny Wielkiego Pedagoga. Oto sięgając do swego wieloletniego nauczycielskiego doświadczenia podejmuje śmiałą próbę zbudowania i wyeksplikowania – przynajmniej w niezbędnych rozmiarach – systemu takiej wiedzy. System ten przyjmuje za podstawę, na której będzie projektował swój model szkoły. Trudno w tym miejscu nie wyrazić najwyższego podziwu dla naukowego fenomenu, jakim jest niewątpliwie Jan Amos. Z perspektywy trzech stuleci musimy dziś uznać pionierski charakter jego twórczości nie tylko jako autora pierwszego w dziejach zarysu naukowej pedagogiki, ale także wytrawnego znawcy psychologii dziecka. W oczach współczesnego czytelnika jego wiedza o dziecięcej psychice i jej rozwoju może, dla jej rozległości, głębi i trafności, budzić najwyższe zdumienie i podziw⁴.

Przyjrzyjmy się teraz nieco dokładniej temu, jak swoją wiedzę o psychice dziecka wykorzystuje Komeński w projektowaniu nowej szkoły. Innymi słowy prześledzimy, jak Wielki Pedagog z przyjętych założeń określających edukacyjną technologię szkoły, odwołując się nieustannie do jasno formułowanej wiedzy o funkcjonowaniu i rozwoju psychiki dziecka, buduje własny jej model.

Gdyby poszukiwać naczelných przesłanek psychologicznych, od których wychodzi Komeński projektując swój model szkoły, należałoby skupić uwagę przede wszystkim na uwzględnieniu w organizacji pracy szkoły periodyzacji rozwoju dzieci i młodzieży, a następnie na zastosowaniu w całokształcie edukacyjnych procesów uruchamianych w szkole przyjętej przez niego teorii poznania. Oba te punkty wymagają bliższego naświetlenia.

Nikt spośród wcześniejszych reformatorów szkoły nie wprowadził do organizacji procesów nauczania tak konsekwentnie i wnikliwie, jak uczynił to Jan Amos, kanonu psychologii rozwojowej. Nikt też przed nim nie dysponował tak dojrzałym spojrzeniem na prawidłowości rozwoju człowieka. Twórca naukowej pedagogiki doskonale zdaje sobie sprawę z istoty rozwoju, wyróżnia niezwykle trafnie jego poszczególne fazy i uznaje konieczność ich uwzględnienia w całej organizacji pracy szkoły. Każda z faz charakteryzuje się oddzielnymi właściwościami, zaś one same zachodzą zawsze w tej samej kolejności, nie dają się ani ominąć, ani przestawić. Oznacza to konieczność dostosowania pracy

⁴ Fenomenem budowania przez Komeńskiego wiedzy psychologicznej wyłącznie na podstawie osobistego doświadczenia zająłem się w artykule „Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki”. Piszę w nim: (Komeński) „dysponuje wiedzą, której nie czerpie z zewnątrz, lecz z głębi własnego umysłu. Nie pyta, nie szuka, nie przypuszcza, nie odwołuje się do jakichkolwiek zewnętrznych źródeł swej wiedzy o rozwijającym się człowieku, on po prostu »wie«, jest jak gdyby wsłuchany w głos własnego umysłu, który to głos jest wewnętrznym dyktatem, nie podlega żadnemu zakwestionowaniu” (por. Muszyński 2009, dz. cyt., s. 94).

szkoły do poszczególnych faz, a więc „odpowiednio do ustopniowania wieku i postępów”. I tutaj raz jeszcze daje o sobie znać wytrawna znajomość przez Komeńskiego psychologii dziecka. Wprowadza on periodyzację rozwoju dziecka, której zasadnicze ustalenia okazały się tak dalece trafne, że przetrwały wielowiekową próbę czasu – po dzień dzisiejszy. Autor przeznaczą na czas edukacji dzieciństwo i młodość, które to fazy zamyka w 24 latach życia. Czas ten dzieli na cztery fazy, z których każda trwa 6 lat. Są to kolejno: wiek niemowlęcy, dziecięcy, dorastania i młodzieńczy. Fazom tym ma dokładnie odpowiadać edukacja szkolna, w przebiegu której przewiduje Komeński także cztery oddzielne etapy. Godne podkreślenia są tutaj trafne propozycje autora co do dostosowania szkoły do wyróżnionych właściwości poszczególnych faz. Odrębności procesów edukacyjnych w każdej fazie prowadzą Komeńskiego do wyłonienia czterech etapów edukacji szkolnej, z których każdy realizowany jest według oddzielnych założeń. Wiedzie to Komeńskiego do zaprojektowania czterech rodzajów „szkół”: macierzyńskiej (małe dzieci - do 6 roku życia) elementarnej (starsze dzieci), gimnazjum (młodzież dorastająca) oraz akademii (młodzież dojrzała). Zauważmy, że pod określeniem „szkoła” rozumie w tym wypadku Komeński nie tyle oddzielną instytucję, ile zorganizowany system oddziaływań przewidzianych dla wychowanków w danym wieku. I tak, na przykład, szkołę „macierzyńską” lokuje Komeński „w każdym domu” („Wielka dydaktyka”, s. 278). Jeżeli zważymy, że edukacja w każdej z wyróżnionych szkół ma według Komeńskiego mieć w dalszym ciągu przebieg uwzględniający stopniowy rozwój dziecka, które ma po osiągnięciu odpowiedniego poziomu przechodzić do kolejnych klas, otrzymujemy zarys doskonale zaprojektowanego systemu edukacji szkolnej, systemu, który w następnych stuleciach w dziejach szkoły był nieustannie doskonalony, ale którego główne założenia przecież nigdy nie zostały zakwestionowane.

Przejdźmy z kolei do omówienia drugiego z wyłonionych punktów. Komeński dokonuje zasadniczego przewrotu w stosunku do epistemologii, jaka panowała w szkole średniowiecznej. Jest nim konsekwentne przyjęcie i zastosowanie założeń sensualizmu. Przywołany przez R. Bacona pogląd Arystotelesa, według którego jedynie za pośrednictwem zmysłów umysł człowieka otrzymuje obrazy świata, inspiruje Komeńskiego do pytania, które po nim na długo pozostanie zawieszane przez pedagogów zajmujących się kształceniem szkolnym: Jak dziecko poznaje świat? Na pytanie to odpowiada Wielki Pedagog w sposób niezwykle wnikliwy i głęboki. Według niego poznawanie świata przez dziecko ma zrazu charakter wyłącznie zmysłowy, ale zarazem czynny. Na podłożu aktywnie gromadzonych doświadczeń wszystkich zmysłów buduje ono w swoim umyśle konkretne obrazy świata, które następnie zostają powiązane z mową. To pozwala dziecku stopniowo przejść do myślenia pojęciowego, a w jeszcze dalszym etapie do czynnego operowania tym materiałem we własnym działaniu oraz w komunikowaniu się z innymi. Tak więc w dziecięcym poznawaniu świata następuje stopniowe łączenie się doznań zmysłowych z aktywnym obcowaniem z otaczającą rzeczywistością, nazywaniem jej, a co za tym idzie – słownym

opisywaniem i umysłowym opracowywaniem, aby wreszcie przejść do praktycznego zastosowania zdobyte wiadomości w działaniu.

Tak więc Komeński pojmował sensualizm dziecka bynajmniej nie jako bierne odzwierciedlanie świata, lecz jako aktywny proces, w którym zaangażowane są w ścisłej łączności z sobą narządy zmysłowe, umysł, język i ręce. Rozumie doskonale, że szkoła powinna przebiegiem tego procesu kierować, stopniowo włączając coraz bogatsze funkcje, siły i potrzeby poznawcze dziecka. Mylny byłby jednak pogląd, że Komeński zamyka realizację tak rozumianego procesu poznawania świata przez dziecko w klasie szkolnej i toku lekcyjnego nauczania. To cała szkoła ma być dla dziecka terenem czynnego poznawania i doświadczania świata. Lektura dzieł Wielkiego Pedagoga prowadzi do takiego wniosku nieodparcie. Całe życie szkolne powinno być tak sytuacyjnie bogate, aby dziecko mogło aktywnie ćwiczyć wszystkie elementy składowe procesu poznawania świata, „na użytek – jak powiada – zdrowia, zmysłów, uzdolnień ducha, pamięci, zdolności sądenia, bystrości w zajęciach i wymowy” („Pampaedia”, s. 128). Chce, aby życie w szkole zorganizowane było na wzór małego społeczeństwa i państwa, w którym jest miejsce na działania zespołowe, życie publiczne, sport i zabawę, a nawet teatr.

Ważnym elementem technologii edukacyjnej, jaki do projektowanego modelu szkoły wprowadza Komeński, jest wyzwalenie i pielęgnowanie podmiotowości uczniów. Postrzega on ucznia jako istotę autonomiczną, której rozwojowi nie da się ani wywołać, ani tym bardziej pokierować nim za pomocą środków represyjnych i przymusu. „Daremnie będziesz – powiada – uczył człowieka, który nie interesuje się nauką, jeżeli wpraw nie pobudzisz go do pragnienia wiedzy”. Zasada otwierania przed uczniem możliwości podejmowania decyzji o swym udziale w życiu szkolnym, ale przede wszystkim w toku nauczania, ma w modelu szkoły Komeńskiego bardzo szerokie zastosowanie. Należy dążyć do tego, aby uczeń swobodnie i z własnej woli uczestniczył w procesie nauczania, był świadomy jego celów i przeżywał radość własnych osiągnięć. Wielki Pedagog najwyraźniej zbliża się do koncepcji progresywnego toku nauczania, w którym aktywność ucznia polega na świadomym współuczestnictwie wraz z nauczycielem w realizacji wszystkich ogniw procesu nauczania. „Od razu więc, od początku – zaleca nauczycielowi swej szkoły – bierz pod uwagę cel i pokaż go uczniowi, aby sam wiedząc, ku czemu zmierza nabrał zaufania, że zdoła tam dojść i dojsz pragnął”. Jakże jest to dalekie od szkoły autorytarnej indoktrynacji, z którą przez tyle wieków świat miał do czynienia przed czasem Wielkiego Pedagoga, i szkołą – przyznajmy to nie bez żalu – z którą świat będzie miał jeszcze długo do czynienia po jego czasie.

Ideę podmiotowości w nauczaniu i wychowaniu rozwija w swoim modelu szkoły Komeński bardzo szeroko. Prowadzi go ona do nowego spojrzenia na sposób pojmowania społecznej roli, jaką uczeń ma pełnić w szkole. Jej przepisy i wzory pełnienia mają być znacznie rozszerzone, a to dzięki odpowiedniej organizacji całokształtu życia szkolnego. W tradycyjnej szkole powinności ucznia sprowadzały się – w najlepszym razie – do dokładnego wykonywania czynności

nakazywanych i kontrolowanych przez nauczyciela w toku pracy lekcyjnej. Komeński widzi udział ucznia procesie szkolnego kształcenia jako aktywne współuczestnictwo w bogato zorganizowanym życiu i działalności szkoły. Społeczna rola, jaką dla ucznia przewiduje Wielki Pedagog, obejmuje czynności mieszczące się w kategoriach samouctwa, współpracy z rówieśnikami, a nawet partnerstwa w stosunku do nauczyciela. Proponuje, aby uczniów bardziej dojrzałych („obeznanych z przykładami i regułami”) wdrażać do samouctwa („pozwalać na własne prace”), ale także zachęcać do podejmowania czynności nauczyciela w stosunku do współkolegów. Pisze: „każdemu, kto się czegoś nauczy, (należy) zlecać uczenie tego drugim”. I aby jego zamiysł nie pozostawiał już żadnych wątpliwości, formułuje go w postaci jasnej dyrektywy: „Niech każdy uczeń przywyka do tego, by być równocześnie nauczycielem”. Jak widzimy, autor świadomie dąży do wykorzystania naturalnej tendencji uczniów do współpracy, w związku z tym przewiduje uruchamianie przez szkołę procesów także poziomego przekazywania wiedzy i umiejętności – przez samych uczniów. Uczeń – powiada Wielki Mistrz – powinien nie tylko wsłuchiwać się w słowa nauczyciela, gdy ten „coś pokazuje lub wyjaśnia”, lecz także, na odwrót „otrzymywać polecenia, by sam drugim pokazywał to samo i objaśniał tymi samymi słowami”. Zauważmy przy tym, że Komeński jednocześnie wprowadza w życie także zasadę indywidualizacji w nauczaniu. Przewiduje zarówno zróżnicowanie zadań podejmowanych przez uczniów, jak też indywidualną pracę nauczyciela z poszczególnymi z nich.

Wymienione wyżej zalecenie Komeńskiego prowadzi do ukazania kolejnego ważnego elementu modelu szkoły, jakiego koncepcję zarysowuje Wielki Pedagog. Szkoła jest dla niego nie sformalizowaną instytucją, lecz organizmem społecznym, „wspólnym ośrodkiem wychowania dla młodzieży” – jak ją określa. Jego nauczycielskie doświadczenie pozwala mu uświadomić sobie istotę tych procesów i ich znaczenie jako czynnika osobotwórczego w życiu szkoły. Toteż uznaje za konieczne nie tylko uwzględnienie ich w pracy szkoły, ale, co więcej, włączenie w organizację jej życia. Doskonale rozumie, że dzieci i młodzież mają naturalną tendencję do łączenia się i rozwijania życia grupowego. Dostrzega w tych zjawiskach niezwykle ważny potencjał do wyzwalania aktywności i inicjatyw wynikających z naturalnych potrzeb i dążeń uczniów. Społeczne role, jakie pełnią oni jako członkowie rówieśniczej społeczności nie tylko nie mogą kolidować z rolami, jakie wyznacza im szkoła, ale powinny być z nimi zintegrowane. Aby tak się działo, szkoła musi włączyć uczniów do czynnego udziału w całości kształcenia własnych poczyńań. Komeński wprowadza pojęcie społeczności szkolnej złożonej z uczniów i nauczycieli, a zorganizowanej „jak najlepiej urządzona rzeczpospolita” (wprowadza także pojęcie „obywatela szkoły”), która posiada własną władzę i podległej jej organa. Kładzie przy tym autor nacisk na organizację życia zespołowego w szkole. Także klasy mają być tworzone jako mniejsze „rzeczypospolite” ze swoistym samorządem w postaci senatu (z jego przewodniczącym), konsula, sędziego lub pretora. Do swego modelu szkoły wprowadza Komeński także ideę zespołowości. Sięgając do pomysłu Vivesa przewiduje podział klasy na dziesięcioosobowe zespoły, których działania mają polegać

zarówno na udziale w procesie nauczania, jak też w szerszym życiu całej szkolnej społeczności. Przewodniczący tych zespołów („dziesiątnicy”) mają w nauczaniu spełniać funkcje pomocników nauczyciela, być, jak mówi autor „podnauczycielami”. Zespoły mogą podejmować oddzielne zadania i pracować wspólnie nad ich realizacją.

W projektowanej organizacji życia społeczności szkoły uwzględnił Komeński także czas wolny uczniów. Już samo to, że dostrzega go w uczniowskim życiu, jest godne podkreślenia, tym bardziej, że w pełni uznaje prawo dziecka do posiadania go. Ale jednocześnie dostrzega też związane z tym niebezpieczeństwa. Czas wolny nie powinien, jego zdaniem, być beczynnością i próżnowaniem. Młodzi ludzie – powiada – powinni być „zawsze czymś zajęci, czy poważną pracą czy zabawą”. I dodaje: „Bo ze względu na cel nie ma to znaczenia, co i po co się czyni, byleby się było zajętym”. Wielki Pedagog głosi pochwałę życia czynnego, zawsze czymś wypełnionego, zaś wypoczynek i rozrywka powinny wprawdzie dostarczać radości, ale prawdziwą wartość mają wówczas, kiedy są zarazem kształcące. Toteż, przyznając uczniom prawo do wolnego czasu, jednocześnie zastrzega, że nie powinni być w nim pozostawieni bez nadzoru. W poglądach jego w tej sprawie daje o sobie znać zarówno duch epoki wciąż jeszcze daleki od przyznania jednostce pełnej swobody życia, jak też własne przekonania duchowego, dla którego jednostka powinna wprawdzie korzystać ze swobody ku własnej radości, ale jedynie w granicach wyznaczonych przez normy życia bogobojnego. Tym niemniej już samo uwzględnienie w organizacji życia szkolnego prawa uczniów do czasu wolnego i rozrywki jest niewątpliwie ogromnym postępem, jaki przynosi Komeńskiego koncepcja szkoły.

Reasumując, można powiedzieć, że nowa koncepcja szkoły, jaką daje światu Jan Amos Komeński, jest doniosłym krokiem naprzód w dwojakim znaczeniu. Z jednej strony jest ona zapoczątkowaniem pedagogicznego, z wyraźnymi aspiracjami do budowania teorii, myślenia pedagogicznego o szkole. Z drugiej strony jest ta koncepcja odważnym wyzwaniem w stosunku do panujących od wieków systemu szkoły średniowiecznej. Wielki Pedagog buduje swą koncepcję szkoły na zupełnie nowych, rewolucyjnych – nie wahajmy się użyć tego słowa – zasadach. Jest to przede wszystkim szkoła dostosowana do psychiki ucznia i jej rozwoju, szkoła już uwolniona od tak silnie ugruntowanej w dawnym systemie praktyki zabijania przez swą opresyjność naturalnych dążeń dorastającej jednostki do poznawania świata, przyswajania kultury własnego środowiska i wnoszenia radości z aktywnego życia. Szkoła Komeńskiego wnosi już nie tylko szacunek i liczenie się z całą naturalną żywiołowością dorastania, ale uruchamia technologię edukacyjnych przetworzeń i rozwoju, w której znajdują te tkwiące w każdym uczniu siły właściwe ujście. Komeński jest pierwszym pedagogiem, który całą działalność szkoły opiera na przekonaniu, że człowiek rozwija się jedynie dzięki własnej upodmiotowionej aktywności, w toku której

wynosi zadowolenie i radość z tego, co robi i co w wyniku swego działania osiąga. Współczesna nam pedagogika szkoły bierze swój początek od genialnej myśli Wielkiego Morawianina. Tym bardziej musimy dziś doznawać żalu, że trzeba było stuleci, aby zaczęto urzeczywistniać to, czego dokonał, obdarzając ludzkość wizją lepszej szkoły. Lepszej, bo bardziej wszechstronnie przygotowującej dorastające pokolenia do życia, a także czyniącej proces tego dorastania bardziej radosnym, twórczym i wyzwalającym.

Bibliografia

1. Fend H., *Theorie der Schule*, Muenchen–Wien–Baltimore 1980, Urban & Schwarzenberg.
2. Komeński J.A., *Szkoła ludowa*, [w:] B. Suchodolski (ed.): *Jan Amos Komeński: „Pisma wybrane”*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, Wyd. Ossolineum.
3. Komeński J.A., *Pampaedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, Wyd. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich PAN.
4. Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, Wyd. Zakład Imienia Ossolińskich PAN.
5. Komeński J.A., *Szkoła wszechwiedzy*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Jan Amos Komeński J.A., Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, Wyd. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wyd. PAN, s. 322-382).
6. Muszyński H., *Myśl Komeńskiego w świetle współczesnej pedagogiki*, [w:] Konior A. (red.) *Jan Amos Komeński i Bracia Czescy w 389 rocznicę przybycia do Leszna*, Leszno 2009, Wyd. Leszczyńskie Towarzystwo Kulturalne, s. 69-100).
7. Muszyński H., *Warsztat intelektualny Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] Sitarska B., Mních R. (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, Siedlce 2010, Wyd. Akademii Podlaskiej, s. 163-178.
8. Muszyński H., *Metodologiczne podstawy twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] Sitarska B. (red.), *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, Wyd. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014.
9. Piaget J., *L'actualite de Jan Amos Comenius*, [w:] Prevost J. (ed.), *L'utopie educative: Comenius*, Paris 1981, Edition Belin, s. 265-283.
10. Roehrs H.: *Die Reformpaedagogik*, Hannover 1983, Schroedel Buchverlag.
11. Vives L., *O podawaniu umiejętności*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, Wyd. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich PAN.